STIINTA PENTRU TOTI 282

ION DRĂGAN

Curiozitate şi interes de cunoaştere



Colecția „Știința pentru toți"
Seria „Cunoștințe despre om și societate"

COLECȚIA „ȘTIINȚA PENTRU TOȚI"
apare sub egida
CONSILIULUI NAȚIONAL
AL
FRONTULUI DEMOCRAȚIEI ȘI UNITĂȚII SOCIALISTE

ION DRĂGAN

CURIOZITATE ȘI INTERES DE CUNOAȘTERE

EDITURA ȘTIINȚIFICĂ ȘI ENCICLOPEDICĂ
București, 1987

Ilustrația copertei: VICTOR MAȘEK

MOTIVARE

De la întoarcerea ochilor, sau a capului, în direcția unde se aude vocea mamei, pînă la „orientarea" — cu ajutorul computerului — a motoarelor rachetei în direcția Lunii, este o „distanță" care nu poate fi măsurată cu nici una dintre unitățile și aparatele de măsură cunoscute de om. Și, totuși, între cele două „orientări" există o „axă" („punte") de legătură: trebuința omului de a ști ce este „dincolo de el" — curiozitatea. La un capăt al „axei", aceasta se manifestă spontan-instinctiv („ce se întîmplă?"), iar la celălalt, se exprimă deliberat-rațional („cum?", „de ce?"). Această trebuință — în formele ei de exprimare specific-umane — a constituit „motorul" dezvoltării omului ca om, astfel încît am putea spune că diversele ipostaze pe care filozofii le atribuie existenței sale — „faber", „sapiens", „ludens", „significans",... „humanus" — toate acestea nu ar fi fost posibile fără ipostaza perpetuă de „homo-curiosus".

Despre această ipostază doresc să vă vorbească, stimați cititori, rîndurile ce vor urma. Pentru „luminarea" (explicarea) ei am folosit atît surse străine de lumină (bibliografia pe care am consultat-o), cît și modestele resurse proprii (cercetările

efectuate de noi într-un interval de două decenii). Întrucît investigaţiile noastre au fost făcute în şcoli, lucrarea are, pe-alocuri, o tentă şcolară, mai ales prin exemplele utilizate. Ea nu se adresează însă numai educatorilor de profesie, ci marelui public. Vom fi bucuroşi dacă, prin conţinutul ei şi prin modul de tratare, am reuşit să ajungem la această „adresă".

Aceasta vor binevoi să aprecieze cititorii noştri.

AUTORUL

I. OMUL ESTE CURIOS DIN FIRE

1. Prima manifestare a curiozităţii.

În primele zile după naştere copilul doarme o bună parte din timp: 4/5 din 24 ore. Aceasta se datoreşte atît excitabilităţii scăzute a scoarţei, cît şi „oboselii" cu care nu s-a obişnuit, precum şi „obiceiului" cu care a venit din viaţa prenatală. Treptat raportul dintre orele de somn şi cele de veghe se va modifica în beneficiul celor de veghe.

Odată venit pe lume, copilul începe să ducă o viaţă „activă", căci, încetînd dependenţa sa absolută de mamă, el este obligat acum să-şi „rezolve singur" problemele vitale: respiraţia, circulaţia, digestia, excreţia etc. Zestrea sa de reflexe îl va ajuta să-şi ducă noua viaţă, aeriană, în care pentru a trăi trebuie să respire, să sugă, să înghită, să digereze, să excreteze, să tuşească ş.a. Aceste mecanisme biologice asigură menţinerea vieţii noului născut, bineînţeles sub îngrijirea atentă a adulţilor, a mamei în primul rînd.

Privit din această perspectivă, „puiul de om" ar putea fi considerat o fiinţă eminamente biologică. Lucrurile nu stau însă chiar aşa, fiindcă încă din primele săptămîni el începe să manifeste un comportament specific uman. Aşa, de exemplu, pe

la 3—4 săptămîni își exprimă o funcție psihoafectivă specific umană. Este vorba de trebuința de a fi informat asupra mediului ambiant, trebuință care are la bază „instinctul curiozității" (Claparède) și care se exprimă prin intermediul „reflexului de orientare", sau „ce se întîmplă" (Pavlov). Așadar, copilul întoarce ochii, iar mai tîrziu capul, în direcția din care se aude vocea mamei sale, sau de unde acționează stimuli mai puternici (zgomot, lumină etc.). Astfel, copilul realizează prima relație socială, pe care se vor construi, apoi, toate achizițiile sale, căci, după vîrsta de două luni, copilul va acorda din ce în ce mai multă atenție lumii din jurul său și în special celor apropiați lui. Dealtfel, întreaga viață sufletească a copilului, în dezvoltarea ei, este condiționată de acest „reflex de orientare", de la primele reacții emoționale („reflexul de înviorare", care se manifestă la vederea mamei), pînă la cunoașterea mediului ambiant prin explorare motorie sau, mai tîrziu, prin investigații epistemologice.

Cît de puternic este acest reflex la copil, ne-o demonstrează un experiment a lui Bruner, cu copii de 6 luni pe care i-a așezat în fața unui ecran pe care a proiectat diverse imagini. Prin înregistrări electrice a constatat că, în momentele proiectării imaginilor pe ecran, copiii încetau să mai sugă (concomitent erau alăptați cu biberonul).

Trebuința de explorare, exprimată rudimentar la începutul vieții prin acest reflex de orientare, va evolua și se va perfecționa odată cu înaintarea copilului în vîrstă. Astfel, pe la șase luni va folosi mîinile pentru a apuca și a-și apropia obiectele și pentru a le „examina" cu minuțiozitate; după această vîrstă copilul face distincție între mimica (veselă sau tristă) a adulților apropiați și chiar

participă afectiv la jocul pe care aceștia îl „organizează", ascunzîndu-și și descoperindu-și fața cu o haină („cucu-bau"). După depășirea vîrstei de un an, cînd copilul începe să umble în picioare, își va folosi din plin aparatul locomotor în vederea explorării spațiului, trebuință pe care și-o satisface „colindînd" camera în care stă și chiar „împrejurimile", dacă are acces (dacă sînt ușile deschise), apucînd tot ce-i cade în mînă, desfăcînd sau spărgînd (ceeace nu se poate desface), spre disperarea adulților. Curiozitatea este atît de mare, la această vîrstă, încît acolo unde nu ajunge (de exemplu, sus pe masă), trage obiectele jos (cu față de masă cu tot).

Mai tîrziu, cînd copilul va putea folosi limbajul verbal ca mijloc de comunicare, nevoia de cunoaștere va dobîndi noi forme de exprimare; este perioada în care copilul își satisface această trebuință punînd întrebări adulților.

Toate aceste mecanisme și instrumente de exprimare a trebuinței de cunoaștere servesc, pe de o parte, adaptării copilului la condițiile de viață pentru a supraviețui, iar pe de altă parte, facilitează însăși dezvoltarea sa psihică și în special dezvoltarea inteligenței sale, care se produce sub influența activității pe care o desfășoară, singur sau sub supravegherea și îndrumarea adulților.

Așa, de exemplu, în primul an de viață se dezvoltă inteligența manipulatorie (practică), pentru ca, după însușirea limbajului verbal, cînd gîndirea se eliberează de acțiunea concretă, să înceapă dezvoltarea inteligenței teoretice. Oricare ar fi natura acestei inteligențe, „motorul" ei („primum movens") este și rămîne *curiozitatea*.

Dar, cum spuneam mai sus, întreaga viață psihică, în dezvoltarea ei, este condiționată de acest

impuls — *curiozitatea* — care acţionează şi stimulează dezvoltarea acuităţii simţurilor, a spiritului de observaţie, a memoriei, a reprezentărilor, a atenţiei, a imaginaţiei etc.

2. Dar numai omul este curios?

În 1947 psihologul american Woodworth atrăgea atenţia asupra existenţei unei necesităţi comune tuturor animalelor şi anume *nevoia de a percepe*. De altfel, încă din 1908 Mc. Drougall făcea următoarea remarcă: „la animalele care sînt aproape de om (pe scară filogenetică n.n.) de exemplu maimuţă, curiozitatea este foarte pronunţată şi ea împinge pe animal nu numai la a apropia obiectul şi a-l observa cu atenţie, ci şi pentru a-l manipula".

Această trebuinţă, comună animalelor şi omului, bazată pe instinctul curiozităţii şi exprimată sub diverse forme de explorare, se pare că este în serviciul unui principiu mai larg, care stă la baza menţinerii vieţii — homeostazia — principiu descoperit şi formulat de fiziologul englez Walter Cannon.

Necesitatea de explorare perceptivă sau motorie a fost pusă în evidenţă cu ajutorul experienţelor făcute cu animale de diverse specii, dintre care mai frecvent au fost folosite maimuţele, şobolanii, cobaii, şoarecii şi chiar . . . albinele.

Vom relata cîteva din aceste experienţe, care ni s-au părut mai interesante.

Introdus într-un labirint, un şobolan explorează rînd pe rînd fiecare din căile labirintului şi, de obicei, nu mai revine asupra căilor parcurse: dacă

la prima încercare a ales calea din dreapta, la următoarea o va alege, în cele mai multe cazuri, pe cea din stînga. Această alternanţă se datoreşte nevoii de explorare a animalului, noutatea drumului constituind pentru el un factor stimulator. În scopul verificării acestei ipoteze, şobolanul a fost introdus într-o cuşcă în care alături de obiecte cu care era familiarizat (cuburi de carton) a fost introdus un obiect nou (un cilindru). S-a constatat că şobolanul „examinează" (explorează) timp mai îndelungat noul obiect. Noutatea (cilindrul) plasată în vechea ambianţă a atras atenţia şobolanului, determinîndu-i comportamentul explorator, pentru a-şi satisface curiozitatea.

La presupunerea că explorarea şobolanului ar putea fi determinată de alte impulsuri, cum ar fi foamea, setea, frica, nevoia de mişcare, un alt experiment, două loturi de şobolani, a dat răspuns categoric: comportamentul explorator este determinat de impulsul curiozităţii. Iată faptele.

Cele două loturi de şobolani au fost ţinute în condiţii de viaţă deosebite: unul într-o cuşcă strîmtă, iar celălalt într-o cuşcă largă, unde puteau face mişcări.

După o săptămînă au fost introduse ambele loturi într-un labirint în formă de Y. Se aştepta ca lotul ţinut „la strîmtoare" să simtă nevoia unei explorări de durată mai lungă, însă s-a constatat că se comportă la fel cu celălalt. Deci, nu nevoia de mişcare îndemna la explorare, ci curiozitatea.

De asemenea, s-a constatat că şobolanii ţinuţi în foame şi sete nu sînt mai exploratori decît cei care au avut acces la apă şi la hrană.

Toate aceste fapte pun în evidenţă faptul că comportamentul explorator este generat de curiozitate şi nu de alţi factori.

Dintre toate animalele, cel mai curios pare a fi maimuța, motiv pentru care s-a și încetățenit în vorbire expresia cu sens comparativ „Curios ca o maimuță". Vom relata unul din multele experimente care s-au făcut cu maimuțele, pentru a li se studia comportamentul explorator, atît de caracteristic.

Plasată într-o cameră cu două ferestruici care dau înspre un laborator, maimuța s-a familiarizat întîi cu ambianța prin explorare perceptivă și motorie. După acest prin „tur de orizont", maimuța a descoperit ferestruicile care erau marcate, una de un cartonaș galben și alta de un cartonaș albastru. Cea marcată de cartonaș albastru se putea deschide, cea cu cartonaș galben fiind blocată.

Deschiderea celei cu cartonaș albastru îi oferea maimuței posibilitatea să privească „afară" (în laborator) timp de o jumătate de minut, după care se închidea automat. Dacă încerca să deschidă pe cea cu cartonașul galben, se aprindea o lumină puternică, dar fereastra rămînea închisă și ca atare maimuța nu putea privi afară.

Timp de douăzeci de zile, cu cîte douăzeci probe zilnic, s-a urmărit numărul răspunsurilor corecte, viteza lor, perseverența animalului și rapiditatea cu care învață să deosebească fereastra care se poate deschide (cartonașele erau mereu schimbate de la o fereastră la alta).

Rezultatele acestui experiment pun în evidență două idei importante. a) Maimuța este avidă de percepere (simpla privire afară era recompensa deschiderii ferestrei cu carton albastru) și b) învățarea (culorilor, în cazul nostru) se produce mai repede sub impulsul curiozității.

Alte experimente au pus în evidență nevoia de manipulare, specifică, de asemenea, maimuțelor.

În general experiențele au demonstrat existența la aceste animale a unui acut comportament explorator care se manifestă în diverse forme: deschiderea obloanelor, desfacerea (demontarea) unor obiecte, „spionarea" experimentatorilor, investigarea împrejmuirilor etc.

Dealtfel, și fără organizarea unor experiențe riguroase, oricine poate remarca existența acestei trebuințe de explorare la unele animale, trebuință care se manifestă în diverse moduri: întoarcerea capului (în direcția în care acționează un stimulent puternic), ciulitul urechilor, adulmecarea etc.

Toate acestea sînt expresii ale nevoii de „a fi informat" a animalului, nevoie care, de cele mai multe ori, constituie condiția supraviețuirii, facilitînd, în același timp, activitatea de învățare. Dar uneori, așa cum am văzut în experiențele descrise, are și caracter intrinsec.

3. Cum evoluează curiozitatea copilului?

Exprimarea curiozității în lumea animalelor nu cunoaște nici o evoluție (ea deosebindu-se doar de la o specie la alta): modul de „a ciuli urechile", de „a adulmeca" sau de „a privi" nu se deosebește cu nimic la adult față de pui.

La om însă asistăm la o evoluție a modului de exprimare a curiozității. Astfel, dacă în primul an de viață, și chiar în al doilea, modalitățile de exprimare a curiozității copilului nu diferă prea mult de cele ale animalelor (privește, ascultă, desface o jucărie etc.), după însușirea vorbirii, ca mijloc

de comunicare, asistăm la un adevărat salt în modul de exprimare a curiozității: verbalizarea.

Tot ceea ce pînă acum era un simplu reflex vizual, auditiv sau motor, acum devine întrebare. Numărul mare al întrebărilor formulate în perioada de la 3 la 6 ani a determinat pe psihologi să numească această etapă „vîrsta întrebărilor". Curiozitatea proteiformă a copilului la această vîrstă îl face avid de cunoaștere. Prin întrebările puse el vrea să afle *cauza* unor fenomene („De ce cad frunzele?"), *motivele* unei afirmații („De ce mi-ați spus că sînt rău?"), sau *justificarea* unor reguli („De ce trebuie să stăm cuminți") ș.a.

Analizînd aceste întrebări, psihologul J. Piaget le-a clasificat în întrebări de loc, (unde, de unde?) întrebări de nume (cine, ce?) întrebări de cauză, întrebări de timp, (cînd, pînă cînd?).

Într-o lucrare el arată că, studiind această trebuință la un copil de șase ani, o colaboratoare a sa a înregistrat într-o perioadă de zece luni, 1125 de „de ce?" Cifra ni se pare semnificativă pentru exprimarea intensității curiozității la această vîrstă. Ea s-ar datora — afirmă tot Piaget — trecerii de la stadiul în care copilul confundă propriul său eu cu lumea înconjurătoare, la stadiul în care cele două realități („eu" și „lumea") se disociază în conștiința lui și astfel apare nevoia de a cunoaște această „lume" pentru a o asimila mintal. Așadar, dintr-un mecanism de adaptare la condițiile vieții, cum era în primii doi ani de viață, curiozitatea devine, acum, o condiție de bază a tuturor actelor de asimilare intelectuală.

Dar la această vîrstă curiozitatea nu se menține numai în formele ei contemplativ-interogative, ci se convertește, deoseori, în acțiuni exploratorii: copilul caută, desface, demontează, remontează etc.

Este una din modalitățile de manifestare a spiritului analitic concret, precum și a spiritului de observație, elemente de bază ale dezvoltării intelectuale a copilului.

Această acută nevoie de cunoaștere a copilului constituite una din cele mai puternice pîrghii ale educației sale (Debesse) și una dintre premisele importante care stau la baza organizării învățămîntului preșcolar, a strategiilor sale metodice. O asemenea strategie folosesc educatoarele pricepute oridecîteori doresc să „ancoreze" atenția copiilor pentru activitatea pe care o vor desfășura: ele dezvelesc („descoperă") obiectul care fusese acoperit, cu un anumit „aer misterios", punînd întrebarea „acaparatoare": „Ce credeți că am eu aici?" Astfel copiii devin numai ochi și urechi pentru ceea ce va urma.

La această etapă a dezvoltării ontogenetice interesul principal este interesul ludic (pentru joc) Jucîndu-se, independent sau sub îndrumarea educatoarei, copilul descopere lumea, fenomenele acesteia și caracteristicile lor.

Interesul la această vîrstă este stimulat de calitățile obiectelor, de forma lor neobișnuită sau de culorile lor vii, calități pe care trebuie să le îndeplinească și jucăriile pe care le oferim copiilor, precum și materialul didactic utilizat în procesul instruirii și educării preșcolarilor.

Ar fi greșit însă să se considere că interesul de cunoaștere al preșcolarului vizează numai aspectele exterioare ale obiectelor (fenomenelor). El se interesează în aceiași măsură și de legăturile interne (cauzale) care există între obiecte și fenomene, legături care nu-i sînt accesibile precepției. Întrebări ca acestea: „de ce?" cum?" (a făcut)? cu-

tare sau cutare lucru sînt semnificative pentru acest gen de interes.

Într-o concluzie finală asupra acestei etape de dezvoltare putem afirma că, dacă este stimulat și cultivat cu pricepere, interesul de cunoaștere constituie o premisă importantă pentru dezvoltarea intelectuală a personalului, pentru lărgirea orizontului lui de cunoaștere.

Și la vîrsta școlară mică se manifestă o variată curiozitate: pentru timbre, insecte, artiști, sportivi și chiar pentru tehnică.

În general și copii de această vîrstă sînt dornici să cunoască tot ceea ce este viu colorat, sau are o formă mai puțin obișnuită.

Însă școlarul de vîrstă mică are o curiozitate fluctuantă. De fapt, la această vîrstă nici nu mai poate fi vorba de o simplă curiozitate, ci mai degrabă de interes de cunoaștere pe care începe să și-l satisfacă nu numai prin explorări perceptive și motorii, ci și cu ajutorul surselor de informare livrească — prin citit. Astfel începe să se manifeste la această vîrstă — alături de interesul pentru joc, pentru tehnică și pentru sport — și interesul pentru învățătură și munca școlară. El începe să vadă în aceasta o modalitate de dobîndire de cunoștințe despre fenomenele lumii obiective și, în același timp, o modalitate de dobîndire a independenței sale față de adultul atoștiutor.

Dinamica intereselor la această vîrstă evoluează de la nediferențiat la diferențiat; adică spre sfîrșitul acestei etape, pe măsura dezvoltării și manifestării unor înclinații și aptitudini, încep să apară la copil și interese specifice (pentru domeniul în care are aptitudini), acestea (interesele) fiind uneori nu numai expresie a aptitudinilor în cauză, ci și un fel de „semnal" al lor (cînd acestea nu s-au manifestat încă).

4. Curiozitate — interes de cunoaștere: delimitări conceptuale și interferențe.

În vorbirea de toate zilele și chiar în lucrări semnate de specialiști, cele două concepte sînt, deseori, confundate și utilizate prin subsituire. Păcatul nu e prea mare, căci între ele există filiații genetice fiind, în fond, segmente ale aceleiași atitudini investigatoare: la un „pol" se situează curiozitatea instinctuală, iar la celălalt, curiozitatea epistemică (interesul cognitiv). Curiozitatea instictuală, specifică animalelor și copilului în primul an de viață, constituie rădăcina biologică din care se va dezvolta sub influiența condițiilor socio-culturale și a educației, interesul de cunoaștere (curiozitatea epistemică). O definiție a acestui concept (curiozitatea) îl arată ca fiind „o atitudine activă față de obiectele și fenomenele realității" manifestîndu-se „prin tendința și dorința de a le cunoaște...". (*Dicționar de pedagogie*, București, E. D. P., 1979, p. 111).

Dacă, în continuare, vom analiza definiția interesului de cunoaștere vom putea constata elemente de analogie a celor două variabile psihice. Așa, de exemplu, interesul de cunoaștere este considerat tot o „atitudine pozitivă, activă și perseverentă față de anumite obiecte (fenomene) sau activități" (I. Drăgan, *Interesul cognitiv și orientarea profesională*", E. D. P. Buc., 1975, p. 12).

Pînă aici nu se constată nici o deosebire substanţială între cele două variabile psihice (curiozitate şi interes de cunoaştere) însă o analiză a lor din perspectivă funcţională va învedera această deosebire, care nu ne mai dă dreptul să le confundăm. Astfel, dacă variabila „curiozitate" acţionează doar homeostatic, în sensul că realizează doar echilibrul organismului cu mediu (sînt curios, pînă cînd mi-am satisfăcut curiozitatea), interesul de cunoaştere, odată format, acţionează („perpetum mobile" al vieţii psihice), adică nu poate fi satisfăcut prin cunoaştere, ci aceasta devine factor energizant al propriei tensiuni: după ce am cunoscut unele aspecte ale fenomenului care constituie obiectul interesului nostru, simţim nevoia să cunoaştem şi altele. Prin această caracteristică, interesul de cunoaştere devine unul dintre motivele de propulsare şi dezvoltare a personalităţii, alături de aspiraţii, idealuri etc.

Aşadar, deşi se dezvoltă din „rădăcina" curiozităţii, interesul de cunoaştere este mai mult decît aceasta prin elementele evedinţiate mai sus; el nu este numai un factor psihologic de stimulare şi orientare a activităţii de cunoaştere, ci şi de susţinere (menţinere) a acesteia; nu are în vedere doar obiectul, ci şi aspectele sale esenţiale (prin inferenţe logice). În acest fel, interesul de cunoaştere poate deveni, prin educaţie, interes pentru ştiinţă (idei, principii, legi etc.) sau curiozitate epistemică. (Berlyne).

Unii psihologi văd interesul de a cunoaşte ca expresie a unei trebuinţe spirituale şi un raport între acea trebuinţă şi obiectele care o pot satisface (Claparède), alţii ca o expresie a raportului dintre trebuinţe şi condiţiile de mediu (E. D. Super), sau ca raportul dintre un obiect şi o necesitate, fiind socotit şi un catalizator al proceselor de asimilare mintală (J. Piaget).

Alţi psihologi îl consideră o atitudine (Cattel, Chircev, Eysenck, Larcebeau), iar alţii îl definesc ca o orientare a activităţii omului (Salade, Zörgő ş.a.). Această accepţie i-am dat-o şi noi în lucrarea pe care i-am dedicat-o, şi la care am făcut referiri mai sus.

II. DE LA CURIOZITATE, LA INTERES DE CUNOAŞTERE

1. Întrebarea, expresie a setei de cunoaştere

Drumul de la curiozitatea instinctuală, manifestată spontan, la interesul de cunoaştere, exprimat constant, nu este nici simplu, nici neted. El reflectă unul din multele aspecte ale dezvoltării ființei umane de la situația de „animal neterminat" — cum îl consideră unii biologi, datorită imperfecțiunilor sale instinctuale la naştere — la statutul de personalitate creatoare de valori materiale şi spirituale. Şi este, poate, cel mai semnificativ aspect al acestei dezvoltări.

Desigur la început a fost impulsul curiozității, aşa cum am văzut în capitolul anterior. Dar curiozitatea nu-l caracterizează numai pe om, ci, am putut constata că şi „rudele" noastre o au din belşug.

„Momentul" exprimării acestui impuls prin limbaj verbal credem că a fost — şi este — decisiv pentru trecerea de la curiozitate la interes de cunoaştere. Cînd copilul poate să-şi exprime acest impuls în cuvinte, el intră în relații spirituale cu adulții, care încep nu numai să-i satisfacă această trebuință (prin răspunsurile date), ci să i-o şi „ațîțe" (şi mai ales să i-o cultive printr-o întreagă strategie adecvată. Cele 1125 de întrebări, la care ne

referean în capitolul anterior, exprimau, fără îndoială, „foamea" de cunoaştere a copilului la „vîrsta întrebărilor". Dar satisfacerea lor a constituit, cu siguranță, şi o modalitate de lărgire a orizontului lui de cunoaştere şi de dezvoltare a structurilor lui intelectuale (spirit de observație, memorie, gîndire, imaginație etc.). Iar această dezvoltare devine condiția psihologică („terenul") generatoare de noi întrebări, cu privire la alte probleme, sau la alte aspecte, mai de profunzime, ale aceleiaşi probleme. Întrebarea este, aşadar, generatorul acelei stări de nelinişte, de îndoială, de incertitudine, de tensiune, stări pe care Descartes le-a considerat condiția de bază a cugetării („Dubito, ergo cogito").

În perspectivă ontogenetică, primele întrebări apar la vîrsta preşcolară, ele constituind o adevărată „pîrghie psihologică" pentru dobîndirea de cunoştințe şi pentru dezvoltarea intelectuală a copilului. O privire mai analitică asupra acestei dezvoltări ne va învedera, în primul rînd, spiritul de observație sporit. Copiii vor observa mai atent şi cu mai bune rezultate dacă vom şti să le orientăm observația prin întrebări potrivite, spre aspectele esențiale ale obiectului în cauză.

La această vîrstă jocul constituie principalul mijloc de educație, afirmație valabilă şi cînd e vorba de educația intelectuală. O bună parte din jocurile organizate în acest scop la Grădinița Nr. 1 cu orar prelungit din Timişoara (educatoarea Livia Lazăr) au folosit ca principal mijloc, în strategia didactică, întrebarea. Iată cîteva: „Ghiceşte ce spun eu?", „Ce-am greşit?", „Jocul celor zece întrebări", „Ce am desenat?", „Cine ştie să-mi spună mai multe lucruri despre . . .?" ş.a.

Preşcolarul foloseşte întrebarea nu numai pentru a cunoaşte aspectele exterioare ale obiectelor (forma, culoarea, mărimea), ci, în aceeaşi măsură, este preocupat şi de cunoaşterea legăturilor interne şi cauzale ale lucrurilor, utilizînd în vederea satisfacerii acestui interes, întrebări adecvate: „Cum merge maşina?", „De ce cad frunzele?", „De ce bate vîntul?", „De ce plouă?" etc.

Satisfacerea, cu pricepere, a unor asemenea întrebări constituie, fără îndoială, o modalitate de formare a concepţiei ştiinţifice despre lume, element esenţial în structura conştiinţei copilului. Ea contribuie, în acelaşi timp, la lărgirea şi aprofundarea orizontului de cunoaştere al copilului şi la dezvoltarea intelectului său nu numai sub raport informativ, ci şi formativ.

Din cele expuse mai sus rezultă că interesul de cunoaştere nu este un dat ci un rezultat al educaţiei în general şi al educaţiei intelectuale în special, între acesta şi educaţie existînd un raport de intercondiţionare: ne bazăm pe interesul de cunoaştere al copilului în organizarea şi desfăşurarea educaţiei intelectuale, iar, la rîndul ei, aceasta (educaţia), cînd este organizată şi desfăşurată în mod ştiinţific, contribuie la dezvoltarea (cultivarea) interesului de cunoaştere.

Cu un cuvînt, dinamica dezvoltării intelectuale este corelată dialectic cu dinamica dezvoltării intereselor de cunoaştere, iar un educator (părinte) priceput valorifică în mod eficient această dialectică.

2. O situaţie paradoxală: copilul creşte, dar întrebările scad

Din cele expuse pînă aici rezultă importanţa deosebită pe care o are întrebarea în dezvoltarea intelectuală a copilului. Dar pe parcursul dezvoltării ontogenetice asistăm la un fenomen paradoxal: odată cu înaintarea în vîrstă, copilul, devenit elev, pune tot mai puţine întrebări adulţilor (profesori, părinţi). Sînt situaţii, mai ales în clasele liceale, sau în anii de studenţie, în care se instalează în sălile de clasă şi de seminarii o adevărată atmosferă de „armistiţiu" intelectual: nimeni nu întreabă nimic! Să se fi „tocit" interesul de cunoaştere la această categorie de tineri?

Credem că explicaţia trebuie căutată în două direcţii: una în sfera surselor de informaţie şi a doua în domeniul modalităţilor de lucru cu elevii, în metodologia predării.

În ceea ce priveşte sursele de informaţie, lucrurile se prezintă astfel: în perioada preşcolară, adulţii (părinţii, educatoarea) sînt singurele surse de informare „competentă" a copilului. Copilul li se adresează cu toată încrederea şi cu convingerea că ei, adulţii, ştiu totul. De aici „canonada" de întrebări cu care-i bombardează.

După intrarea în şcoală, copilul îşi însuşeşte cititul şi prin acesta el devine independent de acea sursă „universală" de informaţii, care era, pînă atunci, adultul. În această nouă situaţie, copilul îşi rezolvă nevoia de cunoaştere recurgînd la cărţi, re-

viste, dicționare, enciclopedii etc. Aceasta este o explicație.

Cea de a doua explicație ține de conținutul programelor, manualelor și mai ales al metodelor de predare. Nu peste tot acest conținut se află în concordanță cu interesele de cunoaștere ale elevilor. Caracterul greoi, inaccesibil, abstract și, ca atare, arid al unor lecții din manuale face ca elevii să nu manifeste interes pentru un asemenea conținut. Mai regretabil este și faptul că — neavînd pregătirea psihologică necesară — multe cadre didactice nu folosesc acele metode care să le stimuleze elevilor interesul pentru ceea ce predau. În preocuparea lor de a parcurge cît mai repede un volum, care nu de puține ori este prea mare pentru timpul alocat, scapă din vedere necesitatea pregătirii „terenului psihologic" pentru o predare activă. Desigur că programele și manualele nu pot fi concepute ca o pastișă a intereselor elevilor. Dar conținutul lor poate fi valorificat în vederea cultivării acestora, motiv pentru care într-un paragraf final vom schița modalitățile prin care poate fi valorificat acest conținut în vederea stimulării și cultivării la elevi a interesului de cunoaștere. Așadar, micșorarea volumului intereselor de cunoaștere, odată cu înaintarea în vîrstă, este doar o aparență căci, chiar dacă uneori, manualele și lecțiile nu li-l satisfac, elevii caută alte surse în acest scop. Apoi, odată cu intrarea în adolescență, se mai produce și o restrîngere a ariei intereselor, apărînd interesele-pivot (interese majore) care le polarizează activitatea și preocupările. Și astfel, interesele de cunoaștere, deși scad ca volum, sporesc în intensitate prin apariția a ceea ce am numit „interesul-pivot".

3. Preadolescența — un apogeu al interesului de cunoaștere?

În paragraful anterior vorbeam despre o aparentă scădere a intereselor de cunoaștere odată cu înaintarea în vîrstă. Ea este în adevăr doar aparentă, căci, odată cu intrarea copilului în preadolescență, se produce o lărgire considerabilă a sferei lor. *Pe preadolescent, ca și pe preșcolar odinioară, totul îl interesează; numai că el are alte modalități de a-și satisface această nevoie, nemaifiind „ancorat" de adult.* El caută satisfacerea lui prin activități din afara clasei și școlii. Într-o cercetare cu privire la interese, pe care am făcut-o cu cîțiva ani în urmă asupra unui eșantion de 825 de preadolescenți din mediul rural (411) și urban (414), am putut constata că, odată cu înaintarea în vîrstă (în anii de studii), scade interesul pentru obiectele școlare și crește interesul pentru activitățile extrașcolare. Astfel, în timp ce interesele școlare scad de la 91,07% (clasa a V-a), la 59,42% (clasa a VIII-a), cele extrașcolare sporesc de la 68,62% (clasa a V-a), la 98,55% (clasa a VIII-a). Este un indiciu al orientării copilului, odată cu vîrsta, spre problemele vieții și un indiciu al caracterului nesatisfăcător al cunoștințelor din programe și manuale.

De altfel, orientarea spre viață înseamnă și orientarea spre viitor și anume spre viitorul profesional. Așa se explică faptul că în preadolescență apar interese mijlocite; adică, dorind să se pregătească pentru viitoarea profesiune, elevul este interesat de acele obiecte de învățămînt care-i asigură o pregătire temeinică în acel domeniu. Așa apar obiecte preferate și obiecte mai puțin preferate, căci prea-

dolescentul este capabil să stabilească o legătură de la cauză la efect între temeinica pregătire școlară și reușita în profesiune (începînd cu examenul de admitere și terminînd cu exersarea profesiei în viitor).

Corelarea intereselor școlare cu cele pentru profesiunea viitoare dă celor dintîi caracter activ. Însușirea cunoștințelor la obiectele care au legătură cu viitoarea profesie se face cu mai mult succes și cu mai mare eficiență deoarece interesele de cunoaștere la aceste obiecte devin motive puternice ale învățării, determinînd nu numai o orientare spre aceste obiecte, ci exercitînd și o forță stimulatoare asupra eforturilor necesare activității de învățare, adică de dobîndire de cunoștințe și de formare a deprinderilor.

Această idee cu valoare de principiu ar trebui mai mult exploatată în activitatea didactică a profesorilor și în cea educativă a părinților, dar nu numai în legătură cu obiectele de profil profesional, ci cu toate disciplinele școlare, demonstrîndu-li-se că fiecare obiect are rosturi precise în pregătirea pentru viață, rosturi care, din păcate, nu le sînt puse elevilor totdeauna în evidență. Căci, cunoașterea este o forță cu care înzestrăm copiii pentru diversele domenii ale vieții și cu cît această cunoaștere este mai largă și mai temeinică, cu atît pregătirea pentru viață este mai bună. Dar dacă această idee este clară pentru noi, adulții, ea trebuie făcută inteligibilă și pentru copii și pentru tineri, prin toate mijloacele pe care le avem la îndemînă. În acest scop, dăm în continuare un ghid (cu funcție de model) care poate fi folosit în vederea stimulării interesului de cunoaștere.

GHID

1. Punerea în evidență a legăturii dintre cunoștințele teoretice și activitățile practice care necesită acele cunoștințe.
2. Organizarea unor lecții-ghicitoare: „Putea Arhimede arunca pămîntul în Cosmos?", „Ce s-ar întîmpla dacă nu ar acționa legea gravitației?"
3. Organizarea unor experiențe a căror reușită să fie condiționată de cunoștințele copiilor.
4. Organizarea unor lucrări practice ale căror rezultate pozitive să depindă de o anumită teorie (cunoștințe teoretice) care trebuie stăpînită.
5. Concursuri pe tema „Ce știm despre...?", „Ce s-ar întîmpla dacă...?"
6. Vizite în întreprinderi, I.A.S., C.A.P. și uzine în care să li se pună preadolescenților în evidență rolul științei în dezvoltarea economico-socială.
7. Desfășurarea cu precădere a activităților didactice cu ajutorul strategiilor euristice și într-o manieră problematizantă.
8. Organizarea unor discuții libere despre fenomenele care ne izbesc (ieșite din comun).

4. Interesul de cunoaștere la adolescenți

Cu adolescența pătrundem în lumea valorilor. Valoarea (dar nu în sensul ei restrîns economic, ci în sensul larg, axiologic) orientează întreaga conduită a adolescentului, deci și comportamentul său cognitiv. În scara valorilor, cea științifică ocupă un loc aparte, prioritar, căci adolescentul este con-

ştient de importanţa ştiinţei pentru progresul tehnic şi social. De aici şi interesul lui sporit pentru valorile ştiinţei. Aceasta face ca unii adolescenţi să neglijeze, în epoca noastră, acele obiecte care nu au o pregnantă legătură cu ştiinţa şi cu valorile ei. Este vorba de atitudinea de subestimare a valorilor umaniste şi artistice în lumea adolescenţilor de azi, atitudine dăunătoare formării unei personalităţi integrale şi armonioase.

Orientarea puternică spre ştiinţă şi spre tehnică a adolescenţilor din epoca noastră dă interesului lor de cunoaştere un caracter pragmatic. Ei se interesează de acele valori ale ştiinţei care au aplicabilitate în viaţă, mai ales prin intermediul tehnicii moderne. Şi-aceasta e bine, cu condiţia să nu-şi neglijeze formaţia cultural-umanistă.

Legătura dintre interesul de cunoaştere şi cel profesional apare şi mai evidentă în adolescenţă. Acum preocuparea pentru viaţă îl face pe adolescent să-şi facă planuri (Lebens-plan), în cadrul căror viitoarea profesiune ocupă un loc central. Preocuparea pentru aceasta merge mînă în mînă cu cea pentru o sistematică achiziţionare de cunoştinţe ştiinţifice şi a deprinderilor necesare exercitării ei cu succes. Pe adolescent nu-l mai satisfac cunoştinţele dobîndite numai prin intermediul obiectelor şcolare, ci doreşte informaţii mai largi, recurgînd în acest scop la reviste, tratate, dicţionare, enciclopedii, cu ajutorul cărora îşi adînceşte cunoaşterea domeniului preferat. Aşa se explică sporirea atitudinii sale investigatoare, transformarea calitativă a interesului de cunoaştere; adolescentul, datorită dezvoltării sale intelectuale, este interesat nu numai de obiecte, de fenomene, ci şi de idei (cauză, efect, determinism, structură, funcţie, principiu, lege etc.); este etapa ontogenetică în care apar şi se manifestă *interesele epistemice*. Aşa se explică apariţia în clasele de adolescenţi, alături de practicienii reputaţi (sportivul, tehnicianul, economistul, fizicianul, chimistul) şi teoreticienii „in spe" (matematicianul, filozoful, poetul, criticul etc.). Orientarea spre filozofie, spre teorie, nu trebuie considerate, neapărat, un rău, o tendinţă demodată, în acest secol al tehnicii, ci o problemă de structură psihică şi în acelaşi timp o necesitate socială, căci practica secolului al XX-lea, şi cu atît mai mult cea a secolului al XXI-lea, în care vor lucra elevii de azi, va fi o practică puternic ancorată în teorie şi impregnată de teorie, la care vor face faţă mai ales cei bine înarmaţi cu datele ştiinţei. Or, înarmarea cu datele ştiinţei „la zi" este condiţionată direct şi efectiv de existenţa unor puternice interese de cunoaştere.

5. Cultivarea interesului de cunoaştere în familie

În paragrafele anterioare am privit procesul formării şi dezvoltării interesului din perspectiva şcolii, a activităţilor desfăşurate de ea în acest scop.

Dar, ca şi alte dimensiuni ale personalităţii, şi interesul de cunoaştere poate găsi în familie un teren propice dezvoltării sau, din contră, această dezvoltare poate fi frînată din cauza unui climat nefavorabil. Trăind o bună parte din timp în mijlocul familiei, părinţii devin primii educatori ai copilului şi în acest domeniu.

Spre deosebire însă de educatorii de profesie (educatoare, învăţători, profesori) părinţii îşi des-

fășoară activitatea educativă fără un program, fără un plan, adică spontan. Aceasta nu diminuează cu nimic valoarea educației în familie.

Cînd este vorba de interesul de cunoaștere al copilului, poate că un program nici nu ar fi posibil, căci el se manifestă spontan și ocazional. Privind la televizor, citind o revistă, după un film văzut la cinematograf, plimbîndu-ne pe stradă, sau în mijlocul naturii, iată tot atîtea ocazii în care fenomenele sau întîmplările văzute de copil îi declanșează o seamă de întrebări al căror „tir" este îndreptat spre părinți (sau bunici). Sînt prilejuri în care se manifestă interesul său de cunoaștere, iar pentru părinți (bunici) sînt ocazii în care îl pot satisface prin răspunsurile lor competente, dar — atenție! — și accesibile. Pentru întrebările la care nu avem răspunsul pregătit, cerem păsuire spre a ne informa și documenta; în nici un caz nu-l vom repezi pe copil, nervoși din cauza „iscodelilor" lui și a neștiinței noastre (și a nu ști este tot omenește), așa cum procedează unii părinți, pretextînd oboseala serviciului; ci vom amîna răspunsul pentru un timp limitat (o oră-două, o zi). Dacă nu-i vom răspunde și, în plus, îl vom și brusca verbal („Mai lasă-mă cu prostiile tale!") vom săvîrși două greșeli: îi vom stinge interesul pentru problemă („e o prostie") și ne vom discredita în fața lui. Cînd copilul este mai mărișor și știe să citească, putem să facem și trimiteri la surse bibliografice (cărți, dicționare, reviste accesibile). Am asistat la o astfel de scenă în care copilul, după ce văzuse împreună cu mama sa filmul „Omul-amfibie", dorea să afle o seamă de amănunte neexplicate în film. Mama i-a explicat că răspunsurile la aceste întrebări le găsește în cartea cu același titlu care se află și în biblioteca școlii. Și astfel ea a venit și în sprijinul bibliotecarei, făcînd din fiul său un cititor pasionat. Căci a urmat șirul altor cărți, în care copilul a constatat că găsește răspunsuri la întrebările sale (este vorba de literatura de popularizare a științei).

Părinții nu trebuie să aștepte cu pasivitate exprimarea interesului copiilor, ci este necesar ca și ei să-l provoace prin întrebări puse la momentul oportun, adică atunci cînd cred că fiul sau fiica lor ar putea trece nepăsători pe lîngă un fenomen care necesită explicații pentru a fi înțeles.

Climatul investigativ din familie, animat de nedumeriri și întrebări, de ipoteze și răspunsuri posibile, iată un factor de mare importanță pentru stimularea și cultivarea interesului de cunoaștere la copil, de formare a acestei pîrghii de îmbogățire spirituală a lui. Iar părinții pricepuți pot și trebuie să întrețină un asemenea climat, chiar și atunci cînd nu pot răspunde ei la toate întrebările copilului.

6. Adultul din perspectiva intereselor de cunoaștere

Conceptul de „adulți" reflectă o masă de oameni mult mai eterogenă decît cea cuprinsă în conceptul de „adolescenți" sau „preadolescenți". Eterogenitatea este determinată nu numai de vîrsta foarte diferită (aici intră și tinerii de 25 de ani, dar și adulții de 45 de ani), ci și de nivelul de pregătire al acestora (de la absolvenții de opt clase gimnaziale, pînă la licențiați). Există, totuși, o constantă a tuturor acestor atît de diverse categorii de oameni cuprinse în conceptul de adulți, constantă

care influențează în mare măsură exprimarea și manifestarea intereselor de cunoaștere: profesia. Căci, ajuns profesionist, omul dorește să dobîndească cunoștințe mai ales cu privire la profesia sa, fapt care-i va aduce un dublu profit: promovarea profesională și afirmarea personalității. Cele două motive constituie resoarte puternice ale manifestării interesului de cunoaștere la adult.

Fenomenul „impregnării" profesionale a interesului de cunoaștere la adulți se reflectă foarte clar în fișierul unei biblioteci publice, unde vom putea deduce cu ușurință, după cărțile împrumutate, profesia solicitantului. Ideea este formulată în mod indirect și de către J. R. Kidd în lucrarea *Cum învață adulții* (tradusă în 1981): „vocația va afecta mai mult interesele unui om decît o va face vîrsta lui cronologică" (p. 127). Putem afirma că cu cît nivelul pregătirii profesionale este mai înalt, cu atît și interesele de cunoaștere, pentru domeniul în cauză, sînt mai puternic exprimate. Între nivelul pregătirii de specialitate și cel de cultură generală, pe de o parte, și nivelul de exprimare a intereselor de cunoaștere, pe de altă parte, există o relație dialectică, de intercondiționare. Foarte bunii profesioniști — în toate domeniile — sînt, în același timp, și preocupați de ridicarea continuă a nivelului lor profesional, iar această preocupare are ca „motor" tocmai interesul de cunoaștere.

În lumea adulților mai acționează un alt factor exogen în stimularea interesului de cunoaștere: completarea și continuarea studiilor. Cei care din diverse motive nu și-au încheiat studiile pînă la vîrsta adultă, devin, prin forța lucrurilor, mai preocupați, decît congenericii lor, de studiu, de informare. În acest fel ei au un interes de cunoaștere mai puternic manifestat.

În general, se constată o mai mare stabilitate a intereselor la vîrsta adultă. Astfel E. K. Strong (unul dintre psihologii care a făcut studii ample asupra intereselor) declară că cel puțin jumătate din schimbări, în acest domeniu, se produc între 25—35 de ani, aproximativ 20% în deceniul următor și circa 30% între 45—55 de ani, după această vîrstă nemaiproducîndu-se modificări. După vîrsta pensionării se constată din nou o diversificare a intereselor, pensionarul reeditîndu-și de multe ori preocupări din adolescență sau preadolescență, sau apărîndu-i chiar altele noi.

7. Interesul de cunoaștere în constelația personalității

Personalitatea, ca rezultat al muncii, culturii și educației, este în bună parte construită pe interesul de cunoaștere, căci fără el nici educația, nici cultura și nici munca nu ar fi operat pozitiv asupra individualității biologice, destul de rudimentară la naștere.

Interesul de cunoaștere nu constituie însă numai o condiție a dezvoltării personalității, ci, ca variabilă psihică, el se află în raporturi de interinfluențare cu celelalte dimensiuni ale acesteia.

Cea mai evidentă dintre aceste corelații este cea cu aptitudinile. Fără interes de cunoaștere — care determină studiul sistematic și insistent — aptitudinile nu ar evolua de la starea embrionară de predispoziție, spre aptitudine recunoscută și, de aici, spre talent consacrat. Unii psihologi consideră atît de puternică această corelație încît afirmă că

interesul este un fel de „semnal" indirect al aptitudinii (chiar dacă aceasta nu s-a manifestat încă). Cele mai promițătoare aptitudini (muzicale, sportive, matematice etc.) se destramă dacă nu sînt „alimentate" de un studiu sistematic și perseverent, de o îmbogățire spirituală continuă.

Dar și reciproca dialectică este valabilă, căci conștiința aptitudinii îl determină pe cel în cauză să caute, să se informeze, deci îi „pune în funcție" interesul de cunoaștere.

Temperamentul determină, la rîndul său, modul de manifestare a interesului. Colericul și sangvinicul își exprimă pregnant interesul, în timp ce flegmaticului și melancolicului mai greu i se poate descifra această variabilă care este, în mare măsură, invertită, discretă.

Evidente corelații există, de asemenea, între interes și caracter, motiv care l-a determinat pe Romain Roland să afirme că fără interes de cunoaștere nu există nici artist mare, nici om de știință și nici om de caracter. Aceasta întrucît concepția despre lume, care este busola caracterului, se datorește în mare măsură interesului de cunoaștere care determină și orientează procesul de achiziționare de cunoștințe din care se constituie această concepție.

De fapt, fiind unul dintre componentele esențiale ale motivației, interesul de cunoaștere va stimula, energiza și orienta întregul comportament și întreaga activitate a omului, el fiind prezent în stare embrionară în toate categoriile de interese, idee pe care am subliniat-o și cu alt prilej.

Într-o interpretare sistemică, interesul ar ocupa poziția de factor de orientare a personalității, temperamentul fiind factorul (latura) de exprimare a dinamicii personalității, aptitudinile exprimînd latura de eficiență a ei, iar caracterul, latura ei morală.

O comparație sugestivă făcută de Strong între personalitate și un vapor va învedera și mai mult rolul intereselor în structura și orientarea personalității: „Pentru a se deplasa un vapor are nevoie de un motor, de combustibil, de un conducător și de o carcasă puternică. Fără aceste patru elemente nu poate traversa nici un lac. Motorul sînt aptitudinile, combustibilul este motivația, conducătorul (cîrmaciul) sînt *interesele*, iar carcasa este caracterul. Calitatea performanțelor cuiva depinde de aptitudinile sale (forța motorului), de motivația sa, de tendințele sale (combustibilul). Direcția pe care o va lua depinde de interesele sale".

Dar omniprezența acestei variabile psihice de-a lungul „istoriei" (ontogeniei) omului și de-a latul existenței sale cotidiene nu trebuie să ne ducă cu gîndul că ar fi un fel de „generație spontanee". Cu alte cuvinte, să se creadă că omul este interesat să cunoască orice, oricînd și oricum, sau că aceasta ar fi un dar al naturii. Fără îndoială că el este un „dar" însă nu în forma finită de interes de cunoaștere ci, așa cum am mai spus, în starea de instinct al curiozității din care, sub influența condițiilor socio-culturale, dar mai ales a educației, se va forma acea neostoită sete de cunoaștere specifică omului evoluat, cult, instruit. Acest motiv l-a determinat pe Jean Jacques Rousseau să afirme că „nu sîntem curioși decît în măsura instruirii noastre".

Dar despre aceasta, în următorul capitol.

III. INTERES DE CUNOAŞTERE ŞI ÎNVĂŢARE

1. La început a fost trebuinţa

Cel care asistă la lecţii, va putea constata că prima preocupare a profesorului (învăţătorului) este aceea de a „capta" atenţia elevilor. Unii, mai ales începătorii, fac chiar repetate invitaţii verbale în acest sens: „Fiţi atenţi!" „Să fim atenţi, copii!" „Vă rog priviţi la mine" etc.

Existenţa unor elevi neatenţi la lecţii generează, în mod firesc întrebarea: „De ce nu sînt aceştia atenţi?" Răspunsul, deobicei, vine şi spontan: „Fiindcă nu-i interesează ceea ce se predă" Aşa dar, relaţia pare simplă: interesul stimulează atenţia. Dar, oare, interesul este punctus terminus, cauza causorum, sau are şi el o determinare?

Mergînd în acest fel pe firul cauzalităţii, vom putea constata că la baza comportamentului uman în general şi deci şi a celui explorator (iar manifestarea interesului este o expresie a acestui comportament) stau *trebuinţele*. Trebuinţele se pot clasifica în *trebuinţe primare* şi *trebuinţe derivate*. Din categoria trebuinţelor primare fac parte cele *biologice* (de hrană, de apă, sexual etc.), iar din categoria trebuinţelor derivate fac parte şi cele spirituale (trebuinţa de idei, de imagini artistice, morale etc.). Trebuinţele biologice sînt înăscute şi se

exprimă prin instinctele care le poartă numele, iar trebuinţele derivate sînt rodul condiţiilor socioculturale în care trăieşte copilul şi a educaţiei desfăşurate în vederea formării lor.

În cazul copiilor neatenţi ne aflăm în faţa unor situaţii în care, fie că nu s-au format încă trebuinţele spirituale, fie că profesorul (învăţătorul) în cauză nu le ştie stimula şi actualiza. Căci nu puţine sînt cazurile în care aceiaşi copii nu sînt atenţi la o lecţie (profesor), dar sînt foarte atenţi la altă lecţie (profesor), ceea ce înseamnă că trebuinţa ca atare există dar, în primul caz, nu a fost actualizată (stimulată) şi ca atare nu a acţionat asupra interesului, iar acesta nu a declanşat atenţia.

Interesul de cunoaştere, factor declanşator şi susţinător al atenţiei, face parte din motivele derivate, adică dobîndite în cursul vieţii, chiar dacă la temelia lui stă aşa cum s-a văzut o „rădăcină" biologică — instinctul curiozităţii. Însă una este curiozitatea instinctuală şi alta este curiozitatea epistemică (nevoia de idei) la care se referea Rousseau cînd o corela cu instruirea. Aşadar, să vedem în paragraful ce va urma cum contribuie profesorul (învăţătorul) la formarea curiozităţii epistemice la elevi, cum le poate deci dezvolta interesul de cunoaştere.

2. Strategii didactice ale formării trebuinţelor spirituale

Ideea învăţămîntului formativ — deziderat major al şcolii noastre contemporane — implică, în mod logic, şi formarea trebuinţelor spirituale la

elevi. Îndrăznim chiar să afirmăm că formarea acestora constituie condiția psihologică de bază a tuturor aspectelor formative ale învățămîntului.

În monografia sa *Psihologia intereselor* psihologul american E. D. Super considera interesele resurse, forțe motrice, care trebuie explorate, descoperite și utilizate ca și resursele naturale. El mai preciza că școala are responsabilitatea descoperirii, cultivării și utilizării acestor resurse psihice.

În școală se transmit cunoștințe despre diversele domenii ale realității obiective: natură, societate, gîndire. Cunoștințele, sub forma noțiunilor, regulilor, definițiilor, legilor etc., adică așa cum sînt formulate în lecții, au caracter abstract și ca atare sînt greu accesibile elevilor, motiv pentru care nu le agrează, nu manifestă interes pentru ele. Problema principală și de temelie care se pune profesorului (învățătorului) este aceea de a găsi modalitățile de lucru (predare-învățare) care să facă neagreabilul-agreabil, neinteresantul-interesant. Aceasta este o veritabilă problemă de măiestrie didactică pe care cei ce o rezolvă cu succes se pot bucura de aprecieri superlative.

Așadar, se naște întrebarea: cum să procedăm pentru ca elevii să dobîndească pasiunea cunoașterii?

Pornind de la premisa că interesul de cunoaștere, pentru idei, nu este un dat ci un rezultat al unei pricepute activități educaționale, am inițiat în școala generală nr. 22 din Timișoara cîteva situații experimentale (lecții) care să stimuleze și să genereze formarea sa. Pentru a da acestei acțiuni caracter sistematic și organizat am distribuit cadrelor didactice, care au fost cuprinse în experiment, un ghid în care am punctat ideile după care să se conducă în vederea realizării acestui obiectiv: sub formă problematizată, sub forma unor jocuri și ghicitori (la clasele mici), recomandarea unor lucrări de știință demonstrativă etc. Ghidul a fost analizat și discutat pentru a fi bine înțeles, cu cadrele didactice în cauză.

Privitor la ideea legării teoriei cu practica, în vederea formării interesului de cunoaștere, dorim să menționăm că acest mod de a gîndi o situație experimentală didactică ne-a fost sugerat de lucrări ale unor psihologi ca Piaget, Bruner, Levitov, Vozdinski etc. care susțin că interesul pentru cunoștințe apare la elevii preadolescenți cînd aceștia încep să înțeleagă utilitatea acestora (a cunoștințelor) pentru viață. Desigur că acest mod de a concepe formarea interesului de cunoaștere — din perspectivă pragmatică — este doar un început, o primă motivație, elementară, a acestuia, valabilă doar pentru copilărie și preadolescență.

Procesul de formare a personalității necesită însă ridicarea spre lumea valorilor. Iar acest lucru devine posibil și necesar în perioada adolescenței, perioadă în care elevii sînt preocupați și orientați spre lumea valorilor (morale, estetice, științifice etc.). Dintre valorile amintite adolescentul-elev vine în contact sistematic cu valorile științei, prin intermediul procesului de învățămînt.

Dar pentru ca acest contact să aibă efecte formative asupra interesului de cunoaștere, sînt necesare organizarea și desfășurarea adecvată a procesului de transmitere a acestor valori. În acest sens este necesară pregătirea psihicului pentru recepția și asimilarea lor, prin punerea în evidență a frumuseții lor intrinsece, a satisfacției spirituale pe care ne-o procură stăpînirea lor, a contribuției lor la elevarea noastră spirituală, la formarea a ceea ce Schiler numea un

„suflet frumos". În strategia didactică a formării trebuinţelor spirituale, metodele active (conversaţia euristică, problematizarea, învăţarea prin descoperire etc.) joacă un rol important, căci cu ajutorul lor elevul este angajat nu numai la actul învăţării, ci şi la procesul de formare a propriei personalităţi. Ele deschid spiritul elevului spre receptarea de idei şi spre o cunoaştere activă.

Odată formată această trebuinţă spirituală (trebuinţa de idei) ea se exercită ca o forţă dinamogenă şi direcţională asupra activităţii de dobîndire de noi cunoştinţe, ceea ce este echivalent cu interesul de cunoaştere.

Aceasta înseamnă că relaţia dintre interesul de cunoaştere şi procesul de învăţare este o relaţie dialectică de interinfluenţare.

3. Interes de cunoaştere — învăţare

Un prim efect care îl are interesul de cunoaştere asupra actului învăţării se exprimă aşa cum am văzut, în stimularea şi menţinerea atenţiei, condiţie psihologică esenţială a oricărei activităţi conştiente, deci şi a învăţării.

Dar nu numai atenţia este acţionată de interesul cognitiv, ci toate procesele de cunoaştere angajate în actul învăţării sînt stimulate, susţinute şi direcţionate de acesta. Astfel, selectivitatea percepţiei, condiţie a unei observări clare şi profunde, este nemijlocit legată de interesul pentru obiectul în cauză, idee formulată de psihologul francez P. Fraisse pe baza unor experienţe organizate în acest scop.

Memoria, atît de mult implicată în învăţare, este de asemenea puternic marcată de interes, demonstrîndu-se, de asemenea, pe bază de experimente, că noi reţinem mai uşor un material care corespunde intereselor noastre, idee pe care Stendhal o sublinia cu un anumit umor, mărturisind că şi-a descoperit o lipsă totală a memoriei pentru tot ceea ce nu-l interesează.

Am putea continua cu enumerarea şi a altor procese psihice care sînt stimulate de interes (gîndirea, imaginaţia, voinţa etc.), dar considerăm că putem conchide că întreaga activitate intelectuală, implicată în învăţare, este substanţial potenţată de interesul de cunoaştere, deoarece motivele care stimulează şi energizează această activitate conţin în structura lor acest interes.

Mai dorim să precizăm însă că rolul stimulator şi energizant al acestuia se manifestă numai la un anumit grad de dezvoltare intelectuală a omului. Căci, se ştie că, numai la un grad elevat de instruire omul este interesat pentru cunoaşterea ideilor sau, cum se spunea la un „Simpozion despre motivaţie" (Florenţa, 1958) „numai organismul cu un anumit grad de evoluţie este capabil de a se orienta spre obiect şi de a se interesa de el, pentru el însuşi". Pentru a se ajunge la acest nivel este însă necesar să se găsească căile şi mijloacele care să stimuleze interesul cognitiv. Cu alte cuvinte, să se găsească modalităţile adecvate de „aţîţare" a interesului cognitiv pentru diferite obiecte de învăţămînt care, prin orizontul cultural pe care-l creează elevului, stimulează cunoaşterea.

4. Interes — succes școlar

Ne-am oprit în paragraful anterior, asupra efectelor pe care le are interesul de cunoaștere asupra activității intelectuale, asupra dezvoltării proceselor de cunoaștere, în primul rînd, și asupra tuturor dimensiunilor vieții sufletești. Dar aceasta rămîne o latură latentă a efectelor sale dacă nu urmărim și aspectele succesuale ale activității de învățare.

Multă vreme succesele școlare au fost puse mai ales pe seama inteligenței elevilor, sau a proceselor mnezice ale acestora. Se considera, astfel, că elevii cu cele mai bune rezultate la învățătură sînt cei cu un coeficient mai ridicat de inteligență. Cercetările din ultimul timp au scos însă în evidență un alt factor care determină succesul: interesul pentru cunoaștere al elevului. Astfel s-a constatat că există elevi cu rezultate foarte bune la învățătură care nu au un coeficient de inteligență prea ridicat. Așadar, nu numai inteligența este responsabilă pentru aceste rezultate, ci și atitudinea elevilor față de învățătură, atitudine exprimată tocmai într-un sporit interes de cunoaștere. În același context de idei, putem deci afirma și că eșecurile școlare nu se datoresc, întotdeauna, lipsei de aptitudini intelectuale, ci mai degrabă lipsei de interes pentru învățătură. Iar de această lipsă se fac vinovați cei care întocmesc programe prea încărcate, cei ce elaborează manuale anoste, nepedagogice, dar nu pot fi scutiți nici dascălii care nu știu să dea viață programelor și manualelor. Și ne-am îngădui să spunem că aceștia din urmă poartă vina cea mai mare, deoarece o programă defectuos întocmită, sau un manual dificil de înțeles, pot fi salvate de un profesor înarmat cu o teorie psihopedagogică valoroasă, care-l face maestru. Și un maestru nu caută cauza succeselor în afară ci în sine, în priceperea sa. Și, după cîte s-a putut vedea, chintesența unei asemenea priceperi este tocmai sesizarea interesului de cunoaștere la elevi. Cînd această forță a fost pusă în mișcare, succesele apar — și pentru elev și pentru profesor — „ca de la sine".

5. Interes — eficiență în învățare

Conceptul de „eficiență" este extrapolat în domeniul învățămîntului, din economie. Spre deosebire însă de domeniul său de origine, unde se exprimă în costuri și cîștiguri (adică în valori de randament), în învățămînt se operează cu valori de finalitate care se exprimă în structuri și scopuri. Am făcut această distincție deoarece, operînd cu asemenea valori, eficiența învățării se va deosebi substanțial de cea economică, ea neputînd fi calculată prin coeficienți economici cantitativi (cost-cîștig), ci prin elemente de ordin calitativ (structuri psihice realizate, scopuri atinse). „Cîștigul", în cazul instruirii și educării, nu este unul material, ci spiritual, prin intermediul căruia se va realiza apoi, cel material (performanțele profesionale și sociale ale celui instruit). Așadar, fiind vorba de valorile de finalitate, care se realizează prin învățămînt, eficiența lui se apreciază din această perspectivă: nivelul de dezvoltare a conștiinței celui instruit, exprimat în maturizarea sa psihică (intelectuală, morală, comportamentală). Deci un învățămînt este eficient în măsura în care are ase-

menea efecte asupra conştiinţei elevului, conştiinţă care se va manifesta în conduita şi comportamentul său social şi profesional, exprimate la nivele elevate. Iată deci că şi în cazul activităţii de instruire şi educare vom avea „produşi psihici": nivel intelectual elevat, trăsături pozitive de caracter, aptitudini generale şi speciale finisate, sensibilitate faţă de valori etc. Cu cît aceşti „produşi" se realizează în timp cît mai scurt şi la un nivel cît mai elevat, cu atît acel învăţămînt este mai eficient, iar realizatorii lui (profesorii) trebuie să fie apreciaţi ca atare. Dar, după cum am văzut din paragrafele anterioare, realizarea unor asemenea „produşi" este condiţionată de priceperea şi măiestria cu care agentul acţiunii (profesorul) ştie să le trezească interesul de cunoaştere, factor-cheie în activitatea instructiv-educativă.

Eficienţa despre care am vorbit pînă acum este una internă. Ea constituie o premisă pentru eficienţa externă a învăţămîntului. Asupra acesteia din urmă atrăgea atenţia încă pe la începutul acestui secol psihologul A. Binet: „Şcoala este apreciată prin consecinţele sale postşcolare: ea nu are altă raţiune de a fi; ea nu se apreciază, sau se apreciază în mod incomplet, prin succesele obţinute la examene sau concursuri". Dacă eficienţa internă (psihopedagogică) este o condiţie şi o premisă pentru cea externă (socio-economică), atunci aceasta din urmă constituie o validare a celei dintîi. Şi numai în măsura în care şcoala a realizat o eficienţă internă veritabilă, ea va fi confirmată şi social. De aici şi preocuparea şcolii noastre contemporane de a realiza un izomorfism cît mai ridicat între activităţile sale şi cerinţele vieţii sociale, idee care constituie chintesenţa modernizării. Calitatea elevilor pregătiţi pe băncile şcolii constituie, în esenţă, indicele valoric al eficienţei învăţămîntului nostru.

6. Sursă a succesului în profesie

Cînd se vorbeşte despre succese şi performanţe în activitatea profesională acestea sînt atribuite, de obicei, aptitudinilor şi talentelor. Fără îndoială că acestea au rol precumpănitor, cînd este vorba de rezultate care depăşesc nivelul mediu. Dar este bine să se ştie că aptitudinile şi talentele nu-şi pot spune deplin cuvîntul dacă nu sînt „alimentate" de cunoştinţe (informaţie) asupra domeniului în care sînt solicitate. Ele constituie, fără îndoială, latura operaţională a personalităţii, dar operaţionalitatea lor devine plată, dacă persoana în cauză nu citeşte, nu cunoaşte aspectele teoretice ale domeniului în care-şi exprimă aptitudinile şi talentul. Acest lucru este valabil chiar şi pentru profesiunile eminamente aptitudinale (pianist, violonist, actor, pictor, sculptor etc.), şi cu atît mai mult pentru profesiunile în care aptitudinea este neviabilă fără cultură teoretică (fizician, chimist, biolog etc.). De fapt, în epoca noastră, nu numai profesiunile „superioare" au nevoie de „informaţie la zi", ci şi cele considerate cîndva modeste (tractorist, combainer, viticultor ş.a.). Pentru a se exercita cu succes, acestora le este necesară o permanentă şi recurentă informare „cărturărească". Iar informarea se face cu mai multă uşurinţă chiar depăşind unele obstacole interne (comoditatea, dorinţa de distracţie etc.), sau externe (distanţa mare

de sursele de informaţie) cînd cel în cauză este „mînat" de interesul de cunoaştere. Iată de ce, atunci cînd subliniem succesele cuiva este bine să nu uităm că între resursele din care acestea s-au alimentat se situiază şi interesele de cunoaştere; ele de fapt, sînt şi un semnal al aptitudinilor (cînd acestea încă nu s-au manifestat), dar şi o condiţie a cultivării acestora, cînd au început să-şi arate roadele.

Prezent în toate activităţile succesuale, interesul poate — cînd există — chiar să suplinească celelalte capacităţi (aptitudinile, talentul) determinînd manifestarea unor trăsături de personalitate valoroase ca perseverenţa, hărnicia, inventivitatea etc. care asigură succesul tot aşa de bine ca şi aptitudinile.

Viaţa oferă numeroase exemple în care profesionişti valoroşi au devenit acele persoane care au manifestat interes pentru profesiunea adoptată şi practicată, interes care i-a determinat să fie preocupaţi de permanenta lor informare în domeniul în cauză. Datorită acestui resort puternic, care determină o bogată şi temeinică informaţie, se aud, nu de puţine ori, aprecieri ca acestea: „ştie carte mai mult decît un inginer, deşi este simplu muncitor" sau „are nu numai mîini de aur, ci şi un cap bine utilat" ş.a.m.d.

7. Interes şi creaţie

Cele mai multe din marile descoperiri, marile invenţii şi marile creaţii s-au produs pornind de la o simplă curiozitate a celui care le-a realizat. Drumul spre nou, spre necunoscut aici îşi are începutul: în dorinţa omului de a şti ce este „acolo" unde nu a ajuns încă.

Fiind considerată capacitate a omului (copilului) de a realiza imagini, idei sau obiecte noi, creativitatea este o trăsătură valoroasă a personalităţii la formarea căreia concură atît factori interni (subiectivi), cît şi factori de mediu social şi cultural. Dintre factorii interni, cel cu pondere hotărîtoare în formarea şi manifestarea creativităţii pare a fi stilul cognitiv, în structura căruia intră, cu necesitate, acea atitudine pozitivă de „set", „aşteptare", („ustanovka", „Einstelung", „orientation"), care este începutul comportamentului cognitiv-creativ. Fără îndoială că aptitudinile creative joacă un rol important în activitatea de creaţie, dar intrarea lor în acţiune este condiţionată de dorinţa celui în cauză de a crea, de atitudinea lui faţă de nou. Nimeni nu poate deveni creator dacă nu doreşte acest lucru, iar dorinţa este determinată, la rîndul ei, de „ghimpele" curiozităţii, întreţinută şi potenţată de interesul cognitiv.

Căderea ghindei din stejar, plutirea corpurilor pe apă şi zborul păsărilor au existat şi înaintea lui Newton, Arhimede şi Vlaicu. Şi, totuşi, numai după ce aceştia le-au „sesizat" ele au devenit legi, principii şi aparate („Legea gravitaţiei", „principiul lui Arhimede" şi „avionul lui Vlaicu"). Acestea, dealtfel ca toate invenţiile, descoperirile şi creaţiile, învederează importanţa deosebită pe care o are atitudinea investigatoare („ce?", „de ce?", „cum?") a omului faţă de lume şi fenomenele ei.

Unii oameni au această atitudine ca element component în structura personalităţii lor; aceştia

sînt spiritele „curioase", „investigatoare", „iscoditoare". Altora le este necesară o stimulare în acest sens. Cercetările din psihologie și pedagogie din ultimele decenii au pus în evidență posibilitatea de a se forma spiritele inventive, și de a se cultiva (educa) creativitatea, fiecare om avînd un gen de creativitate, în stare potențială. Pentru cultivarea acesteia se utilizează tehnici de stimulare cum ar fi brainstormingul („asaltul de idei"), sinectica, discuțiile, dezbaterile etc. Dintre acestea, să ne oprim asupra brainstormingului.

Un grup de 10—12 persoane caută soluții la o problemă (dintr-un domeniu oarecare). Grupul este așezat în semicerc, avînd un moderator și un secretar, care înregistrează soluțiile date problemei. Important este „climatul" de lucru care trebuie să se caracterizeze prin îndrăzneală, absența criticii și abundența de idei. Așadar, nimeni nu are dreptul să critice ci fiecare este îndreptățit și obligat să emită cît mai multe soluții (idei), chiar dacă ele ar fi năstrușnice sau naive. Abia în etapa următoare, la o distanță de 2—3 zile în timp, se trece la evaluarea ideilor (soluțiilor) emise în ședința de brainstorming, evaluare la care participă și membrii grupului, care pot face completări.

Desigur că educarea creativității trebuie să înceapă de la o vîrstă fragedă, chiar din grădiniță, realizîndu-se cu ajutorul jocurilor, continuînd cu școala primară, gimnaziul și apoi cu liceul. Fiecare treaptă de învățămînt va utiliza modalități adecvate vîrstei pentru cultivarea creativității. Toate aceste modalități pot fi însă cuprinse sub genericul strategiilor didactice euristice (conversația, problematizarea, învățarea prin descoperire) strategii care

solicită și determină o atitudine participativ-investigativă din partea elevilor (studenților).

Extinzînd preocuparea la întreaga masă a populației activă, vom putea afirma că oricine poate deveni creator (în domeniul său) dacă vrea și dacă se informează. Căci, „ex nihilo, nihil".

IV. „BĂTAIA LUNGĂ" A INTERESULUI DE CUNOAŞTERE

1. Sentimente trăite la sfîrşitul şcolii

Cei care au asistat vreodată la momentul festiv al „predării cheii" de către clasa de absolvenţi colegilor din clasa următoare, nu au putut să nu înregistreze exprimarea, de cele mai multe ori prin lacrimi, a sentimentelor de melancolie şi regret după anii de şcoală şi, uneori, chiar după profesorii care le-au făcut plini de bucurii intelectuale aceşti ani. Atmosfera este emoţionantă şi contaminantă chiar şi pentru cei care o reeditează doar în amintiri.

Dar, de multe ori, şi la mulţi dintre elevii absolvenţi, „unda" melancoliei este foarte-intens-trecătoare, în locul ei instalîndu-se „fluviul" marii bucurii a „scăpării" de şcoală şi de canoanele ei. Prea puţini sînt absolvenţii care duc dincolo de zidurile şi de timpul şcolii dorinţa şi dragostea de a continua activitatea de învăţare. Afirmaţia de mai sus îi include chiar şi pe unii dintre candidaţii la o treaptă superioară de învăţămînt, căci, şi dintre aceştia, se află unii care nu o fac neapărat pentru a-şi lărgi şi adînci orizontul de cunoştinţe, ci din dorinţa de a parveni social şi profesional. Că aşa stau lucrurile, ne-o indică numărul mare a respinşilor la examenul de admitere cu note ruşinos

de „modeste" la discipline la care — chipurile — se simţeau chemaţi prin înclinaţii, aptitudini şi pregătire.

Mulţi însă nu mai fac un asemenea efort, bucuroşi fiind că au scăpat de şcoală şi de învăţătură. Acest sentiment (de bucurie) ar trebui să-i intereseze pe profesorii lor; căci ce folos că le-am dat cunoştinţe şi deprinderi la disciplina pe care am predat-o, dacă nu am reuşit să le trezim interesul pentru ea? Dacă aceasta le-ar fi fost preocuparea esenţială, acum ar putea trăi bucuria descoperirii la foştii lor elevi a preocupărilor de continuare a studiului, nu neapărat în forme organizate de stat, ci şi prin autoeducaţie şi autoinstrucţie, forme care ar ilustra astfel într-o măsură sporită, personalitatea pasionată de cunoaştere. Or, o asemenea personalitate nu se formează pe băncile şcolii prin „îndopare" cu cunoştinţe şi nici cu „Sabia lui Damocles" a notelor mici şi a corigenţelor, ci prin folosirea acelor strategii didactice despre care vorbeam mai sus, care să le trezească forţa de „perpetuum mobile" a interesului de cunoaştere. Odată declanşată această forţă, ea va stimula şi alimenta cu energie spirituală studiul continuu.

2. Revoluţia tehnico-ştiinţifică şi învăţămîntul

Cunoştinţele dobîndite în anii de şcoală primesc în zilele noastre o uzură morală mai mare în cîţiva ani decît, în trecut în cîteva decenii. Această perimare necesită înlocuirea lor într-un ritm alert şi continuu, motiv pentru care astăzi nu mai putem împărţi dihotomic viaţa omului într-o „perioadă

de acumulare" şi una de „valorificare" a cunoştinţelor sau deprinderilor, ci este necesară o educaţie permanentă. Absolventul unui grad de învăţămînt — fie el şi **superior** — **care „şi-a pus lira în cui"** după ce a intrat în activitatea profesională riscă o descalificare, căci nimic nu este mai păgubitor, în această epocă, decît sentimentul suficienţei de sine. Căci, aşa cum precizează tovarăşul Nicolae Ceauşescu, pentru a ne dezvolta „trebuie să pornim de la faptul că socialismul nu a dat răspuns problemelor o dată pentru totdeauna"*.

Mobilitatea vieţii sociale, schimbările produse în lumea profesiilor, ridicarea permanentă a nivelului tehnic nu numai al industriei, ci şi al agriculturii prin mecanizare, automatizare şi chimizare, constituie în zilele noastre, tot atîţia factori care determină, în mod obiectiv, continuarea şi permanentizarea instruirii de către toate categoriile de muncitori din aceste sectoare.

În aceste condiţii, şcoala nu mai poate fi considerată singurul factor al instruirii şi educării, ci, alături şi în colaborare cu ea, actul transmiterii culturii şi a informaţiei se realizează în instituţii paraşcolare: case de cultură, cluburi, universităţi cultural-ştiinţifice, cămine culturale, atenee etc.

Eliberarea maselor de sub exploatare în ţările socialiste şi participarea lor la viaţa politică, la activităţi de conducere, iată un alt factor care condiţionează instruirea permanentă şi iniţierea în tainele culturii a celor care, altă dată, erau ţinuţi departe de ea şi pentru care aceasta era un lux.

Informarea multilaterală şi permanentă nu mai poate fi, în aceste condiţii, considerată apanajul

---

*** Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Congresul ştiinţei şi învăţămîntului*, Bucureşti, Editura Politică, 1985, p. 13.**

oamenilor de știință, ci o cerință pentru toată populația activă a țării, determinată și de micșorarea distanței dintre munca fizică și cea intelectuală, căci în zilele noastre este necesar să formăm oameni „cu un orizont larg de cunoștințe profesionale și de specialitate, capabili să stăpînească și să dezvolte tehnica modernă..."*. În noua viziune asupra instruirii aceasta este considerată de tot mai mulți sociologi și pedagogi un „mecanism de înaltă productivitate", motiv în plus pentru permanentizarea ei. Aceasta înseamnă ca educația permanentă să se integreze în dialectica ascendentă a societății noastre și să se racordeze nu numai la cerințele prezentului, ci și la cele ale viitorului. Așadar omul pe care-l educăm astăzi trebuie înarmat cu tehnicile de muncă intelectuală necesară unei permanente acumulări de cunoștințe, dar și cu priceperea de a aplica în practică ceea ce a dobîndit prin instruire. Din această perspectivă educația devine și o pîrghie cu care acționăm asupra viitorului, apropiindu-ni-l.

În țara noastră au fost create condiții obiective care asigură fiecărui cetățean posibilitatea de a fi cuprins într-o formă de instruire culturală, generală sau specială (profesională). Legea nr. 2/1971 cu privire la perfecționarea pregătirii profesionale a lucrătorilor din unitățile socialiste, adoptată de Marea Adunare Națională, formează cadrul juridic al acestor condiții obiective, care asigură perenitatea învățăturii la scară națională, cuprinzînd astfel

---

* Elena Ceaușescu, Cuvîntare la încheierea lucrărilor Congresului științei și învățămîntului, 29 noiembrie 1985, București, Ed. Politică, 1985, p. 16.

în sistemul educației permanente întreaga populație activă.

Toate cele de pînă aici pun în evidență condiționarea obiectivă a educației permanente.

3. La condițiile obiective și una subiectivă: interesul de cunoaștere

Determinarea obiectivă a educației permanente, așa cum s-a văzut din paragraful anterior, este o chestiune îndeobște cunoscută și recunoscută, prin caracterul său legic. Nimeni nu mai pune la îndoială necesitatea ca omul să țină pas cu cuceririle științei și tehnicii și chiar să le îmbogățească prin contribuțiile sale. Cel care nu înțelege această „lecție" este un anacronic și este sortit ratării profesionale.

Dar acest lucru, deși foarte necesar, nu este suficient: nu este, deci, deajuns ca aceste cerințe să existe și să se exprime pentru ca, „automat", omul să-și răspundă la ele, ci este necesară o anumită disponibilitate formată pentru receptarea lor. Aceasta este cea de a doua față a educației permanente. Ea trebuie formată încă de pe băncile școlii, căci, așa cum scria eminentul fizician francez — Paul Langevin, „școala nu poate să dea în realitate decît un început de cultură, care pune pe individ în situația de a o dori și a o gusta. El trebuie să mențină prin el însuși și de-a lungul întregii sale vieți contactul pregătit prin școală și trebuie să găsească și timpul necesar pentru aceasta".

Această idee pune în evidență importanța învățămîntului formativ, ca una din premisele de bază ale educației permanente. Unul din aspectele cele mai importante ale învățămîntului formativ îl constituie, așa după cum am afirmat-o și în alt context, formarea și dezvoltarea interesului de cunoaștere fără de care educația permanentă devine un proces exterior, străin omului și ca atare ineficace.

Prin formarea unei atitudini pozitive (interesul de cunoaștere) față de știință față de activitatea de cunoaștere, omul devine făurar al propriei personalități. De aceea este mai importantă formarea unei asemenea atitudini decît „mobilarea" capului cu niște cunoștințe, oricît de variate și de bogate ar fi ele. Nici cînd cuvintele lui Montaigne: „un cap bine făcut este mai valoros decît un cap plin" nu au fost mai actuale decît astăzi, din perspectiva enunțată mai sus.

Psihologul belgian Nuttin subliniind rolul motivației cognitive în dinamica sa comportamentală spunea: „omul are nevoie de idei, tot așa cum are nevoie de obiecte concrete". Completînd afirmația sa am putea adăuga că această nevoie devine mai acută în civilizația socialistă în care activitatea practică s-a ridicat la un înalt nivel de realizare, nivel care are în structura sa elemente ideologice.

Interesul de cunoaștere, deși este o condiție subiectivă, ni se pare esențială și hotărîtoare nu numai pentru o educație permanentă, ci pentru însuși procesul de formare a unei personalități armonios și multilateral dezvoltate. Argumente pentru acest punct de vedere găsim din belșug în istoria științei și a culturii: cîte personalități de primă mărime

nu s-au format datorită pasiunii pentru cunoaștere în ciuda condițiilor obiective vitrege?

Privit din această perspectivă, omul cult nu este cel care a acumulat un cuantum de valori spirituale, ci mai de grabă, cel care are ca stare de spirit necesitatea de a acumula asemenea valori, așadar dorința de a se informa mereu și de a aplica în viață cunoștințele asimilate.

Cu atît mai mult, în societatea noastră, în care condițiile obiective ale educației permanente sînt asigurate de statul nostru socialist, axa de convergență a preocupărilor și eforturilor educatorilor de la toate nivelele învățămîntului trebuie să fie cea a formării acelei valoroase — prin consecințe și implicații — condiții interne la fiecare elev și student: interesul de cunoaștere. Acesta fiind realizat, nici o piedică nu mai poate opri mersul înainte al tineretului nostru spre cunoaștere, spre desăvîrșirea personală și spre activități de prosperitate socială. De aceea, ni se pare că în realizarea educației permanente interesul de cunoaștere constituie o condiție psihologică chiar de mai mare importanță decît condițiile și cerințele obiective.

V. ÎN LOC DE CONCLUZII

Format în structurile arhaice ale personalităţii, din rădăcina biologică a curiozităţii, interesul de cunoaştere va evolua spre o motivaţie de creştere. Această evoluţie însă nu se produce spontan, ci ea este rezultatul unor condiţii socio-culturale adecvate şi mai ales a influenţelor educative, sistematic şi deliberat desfăşurate în acest scop. De fapt este vorba de o întreagă strategie didactică pertinentă, în care conversaţia, problematizarea şi învăţarea prin descoperire sînt principalele instrumente. Procesul de formare a acestei variabile psihice nu este paralel activităţii instructiv-educative, ci implicat ei, constituit ca obiectiv educativ cu caracter de permanenţă: în fiecare lecţie ar trebui să se urmărească şi formarea unei asemenea stări dispoziţionale care să o facă premisă şi condiţie pentru lecţiile următoare. Este una din modalităţile după care ar trebui să se aprecieze măiestria pedagogică.

Dialectic privite lucrurile, această variabilă psihică, odată formată, devine un puternic motiv al învăţării de tip şcolar sau social. O personalitate motivată prin interes de cunoaştere poate atinge parametrii maximi, o deplină înflorire, căci între

interes şi aptitudinile care favorizează această înflorire există raporturi de influienţare.

Marea valoare a interesului de cunoaştere constă în forţa sa stimulatorie, energizantă şi orientativă asupra actului de dobîndire de cunoştinţă, forţă care se exercită continuu, asigurînd ca atare caracterul recurent al educaţiei, permanentizarea ei.

Consideraţiile de mai sus ne îndreptăţesc să afirmăm că adevărata modernizare a învăţămîntului, optimizarea lui, de aici ar trebui să purceadă, de la formarea interesului de cunoaştere la toate nivelele.

Dar nu numai şcoala este responsabilă de cultivarea acestuia, ci toţi factorii educaţionali: familia, organizaţiile de copii şi tineret, precum şi cei care nu au un statut expres de educator (presa, radioul, televiziunea), dar care exercită influenţă educativă. Şi, nu în ultimul rînd, fiecare, personal.

CUPRINS

Redactor: AUREL DICU
Tehnoredactor: ANGELA ILOVAN

Coli de tipar: 2
Bun de tipar: 5. 09. 1987.

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ CLUJ,
Municipiul Cluj-Napoca,
B-dul Lenin nr. 146
Republica Socialistă România
Comanda nr. 335/1987

ȘTIINȚA PENTRU TOȚI 282

De la întoarcerea ochilor, sau a capului, în direcția unde se aude vocea mamei, pînă la „orientarea" — cu ajutorul computerului — a motoarelor rachetei în direcția Lunii, sete o „distanță" care nu poate fi măsurată cu nici una dintre unitățile și aparatele de măsură cunoscute de om. Și, totuși, între cele două „orientări" există o „punte de legătură": trebuința omului de a ști ce este „dincolo de el" — curiozitatea. La un capăt al „axei", aceasta se manifestă spontan-instinctiv („ce se întîmplă?"), iar la celălalt, se exprimă deliberat-rațional („cum?", „de ce?"). Această trebuință — în formele ei de exprimare specific-umane — a constituit „motorul" dezvoltării omului ca om, astfel încît am putea spune că diversele ipostaze pe care filozofii le atribuie existenței sale — „faber", „sapiens", „ludens", significans", . . . „humanus" — toate acestea nu ar fi fost posibile fără ipostaza perpetuă de „homo curiosus".

Editura Științifică și Enciclopedică

Lei 2,50